

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

Leticia Guimarães Mota Barrozo¹; Durdiane Souza Santos¹; Poliana Soares Barreto¹;
Matheus Icaro Vaz²

¹Acadêmicas do curso de Pedagogia

² Especialista em Gestão Educacional Integrada – Docente Multivix – Vila Velha

RESUMO

Este estudo investigou o processo de inclusão escolar de um aluno do Ensino Fundamental II, matriculado em uma escola particular de Vila Velha/ES, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual (DI). A pesquisa, de abordagem qualitativa e delineada como estudo de caso, analisou as práticas institucionais, o papel da monitora de apoio e as barreiras pedagógicas e organizacionais que impactam a participação e a aprendizagem do estudante. Os resultados evidenciam que, embora exista o Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI) e algumas adaptações, o processo inclusivo ocorre de forma fragmentada, sem articulação consistente entre professores, equipe pedagógica e família. Observou-se que a monitora, sem formação específica na área, assume intervenções centrais e, muitas vezes, substitutivas, reforçando um modelo assistencialista que limita a autonomia do aluno. A análise revela que a inclusão oferecida configura-se como parcial, caracterizada pelo distanciamento entre o discurso institucional e a prática cotidiana. Conclui-se que a efetivação da inclusão requer formação continuada, políticas institucionais estruturadas, planejamento colaborativo e acompanhamento especializado, superando modelos tradicionais que ainda predominam em escolas particulares e públicas.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação Especial. Deficiência Intelectual. Transtornos do Neurodesenvolvimento. Mediação pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação constitui, nas últimas décadas, um dos principais desafios enfrentados pelas instituições educacionais brasileiras. Apesar dos avanços no campo legislativo — com a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) — ainda persiste uma distância significativa entre o discurso normativo e a realidade escolar. Como ressaltava Mantoan (2003), a inclusão escolar no Brasil permanece em um estágio de promessas não concretizadas, marcado por práticas excludentes e pela resistência estrutural das escolas em se adaptarem à diversidade.

O presente estudo emerge desse contexto de contradições e desafios, propondo-se a analisar o processo de inclusão escolar de um estudante do oitavo ano do Ensino Fundamental II, matriculado em uma escola particular do município de Vila Velha/ES. O aluno apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e deficiência intelectual. Sua trajetória escolar, acompanhada desde o início de 2024 por uma monitora de educação infantil e ensino fundamental, tem sido marcada pela ausência de suporte institucional especializado, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escolha desse caso se justifica pela relevância social e educacional do tema, uma vez que evidencia as fragilidades das práticas inclusivas em instituições privadas que, embora possuam maior autonomia administrativa, estão igualmente obrigadas a cumprir a legislação vigente. A delimitação do estudo concentra-se, portanto, na análise da inclusão — ou da ausência dela — de um aluno com múltiplas deficiências em uma escola particular de Vila Velha/ES, tendo como eixo central a atuação da monitora que, sem formação específica em Educação Especial, realiza adaptações pedagógicas e acompanha cotidianamente o estudante.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais ainda representa um grande desafio para as instituições de ensino, especialmente quando não há suporte técnico especializado. Nesse contexto, torna-se essencial compreender como se dá o processo inclusivo quando a mediação pedagógica é realizada por profissionais que atuam de forma prática, sem formação específica na área. Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: **Como se**

configura o processo de inclusão escolar de um aluno com Autismo, TDAH e Deficiência Intelectual em uma escola particular de ensino fundamental e médio, a partir da atuação de uma monitora sem suporte institucional especializado?

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o processo de inclusão escolar — ou da ausência dele — de um aluno com autismo, TDAH e deficiência intelectual em uma escola particular, com base na experiência de mediação realizada por uma monitora. Para atingir essa finalidade, foram definidos os seguintes objetivos específicos: caracterizar o aluno e o contexto institucional em que está inserido; descrever o papel e as estratégias adotadas pela monitora; identificar as barreiras pedagógicas e institucionais à inclusão; e refletir criticamente sobre a prática da inclusão escolar na escola particular em questão.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, baseada no método do estudo de caso. Conforme Gil (2002), esse tipo de investigação possibilita compreender fenômenos complexos em seu contexto real, sendo apropriado para analisar processos educativos multifatoriais, como o da inclusão escolar. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental — incluindo registros escolares, atividades em sala.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se esta introdução, seguida pelo referencial teórico, dividido em três seções — o marco legal da educação inclusiva, a análise crítica da distância entre discurso e prática na inclusão escolar, com base em Mantoan (2003), e o papel do profissional de apoio no cotidiano escolar. Em seguida, descreve-se a metodologia, os resultados e discussões, as considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

A inclusão escolar é um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, mas sua efetivação requer mais do que a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares. É necessário construir uma estrutura educacional capaz de acolher as diferenças com qualidade, garantindo apoio pedagógico, recursos humanos e compromisso coletivo. Este estudo se justifica por trazer à luz uma situação concreta de exclusão pedagógica em uma escola particular, na qual a responsabilidade pela inclusão tem sido atribuída a uma monitora em formação, sem o respaldo de equipe pedagógica ou de profissionais do AEE. Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para o debate sobre os limites da inclusão formal e para a reflexão

crítica acerca dos desafios e possibilidades da educação inclusiva no contexto das escolas privadas brasileiras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DIREITOS DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

A educação inclusiva no Brasil é um direito constitucionalmente garantido, resultado de um longo histórico de lutas sociais e avanços nas políticas públicas. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O artigo 208, inciso III, reforça a obrigatoriedade do "atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

A Declaração de Salamanca (1994), documento internacional ratificado pelo Brasil, consolida o princípio da escola inclusiva, afirmando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Este documento orienta as políticas públicas em favor da inclusão, influenciando legislações nacionais posteriores.

No âmbito infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), em seu artigo 58, é taxativa ao afirmar que "[...] a educação especial, para os efeitos desta Lei, é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotados". O artigo 59 complementa ao estabelecer que os sistemas de ensino devem assegurar em seu inciso primeiro o "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades".

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) representa um marco civilizacional ao consolidar o direito à educação inclusiva como inalienável e não discriminatória. Seu artigo 27 determina que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), em especial no artigo 28, estabelece de forma inequívoca a responsabilidade do poder público na

formulação, implementação e fiscalização de políticas educacionais inclusivas em todos os níveis e modalidades de ensino, sejam elas públicas ou privadas. A normativa legal impõe ao órgão normatizador da educação o dever de garantir a oferta de recursos, serviços especializados e condições de acessibilidade que assegurem o direito ao pleno desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiência. No contexto do presente estudo, a análise das ações – ou da ausência delas – por parte da instituição escolar frente a essa determinação legal permite problematizar os limites entre o direito garantido em lei e as práticas efetivamente vivenciadas no cotidiano educacional.

O Decreto n.º 7.611/2011 detalha as responsabilidades dos sistemas de ensino quanto à oferta do AEE, estabelecendo "o atendimento educacional especializado deverá integrar a proposta pedagógica da escola, realizar o acompanhamento do aluno e articular-se com as demais instâncias envolvidas no atendimento ao estudante". Isso significa que a escola tem o dever de estruturar-se para garantir o suporte pedagógico ao aluno com deficiência, independentemente de ser pública ou privada.

Para estudantes com múltiplas deficiências, como no caso analisado neste estudo, a legislação reforça a obrigatoriedade da adaptação curricular, da oferta de recursos de acessibilidade e do suporte especializado. A Lei n.º 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, determina em seu artigo 3º que a pessoa com TEA tem direito à educação e à participação plena na sociedade, com garantia de inclusão em escolas regulares.

No âmbito estadual, o Espírito Santo regulamenta a educação especial por meio de documentos como a Resolução CEE/ES n.º 2.152/2010 e a Resolução CEE/ES n.º 5.077/2018, que orientam os sistemas de ensino sobre a obrigatoriedade da oferta de serviços de apoio e adaptações pedagógicas, reforçando os direitos estabelecidos na legislação federal.

Ao analisar o caso de um aluno com deficiências múltiplas matriculado em uma escola particular que oferta o Ensino Fundamental II e que não disponibiliza Atendimento Educacional Especializado, é imprescindível analisar a luz das legislações se há violação de direitos educacionais fundamentais. Todas as legislações citadas, em seus dispositivos específicos, reforçam a obrigatoriedade da inclusão efetiva, não apenas formal, abrangendo adaptações, recursos pedagógicos,

apoio especializado e formação adequada dos profissionais envolvidos no processo educativo.

2.2 INCLUSÃO ESCOLAR: QUANDO O DISCURSO NÃO ENCONTRA A PRÁTICA

A inclusão escolar, apesar de amplamente defendida em documentos oficiais e discursos pedagógicos, ainda permanece, em muitas realidades, como uma promessa não concretizada. Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) denuncia a distância entre o que se afirma nas políticas educacionais e o que efetivamente ocorre nas salas de aula. Para a autora, a escola brasileira resiste a mudanças estruturais, mantendo-se presa a um modelo excludente, no qual a diversidade é tratada como problema e não como um valor a ser incorporado ao cotidiano escolar. Ela afirma que “[...] falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso, e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática.” (p.30) A inclusão, nesse contexto, exige uma ruptura com o paradigma tradicional, que classifica e segrega, reforçando práticas de rotulação e exclusão.

Essa resistência estrutural se manifesta na tentativa constante de adaptar os alunos aos padrões preexistentes da escola, em vez de transformar a escola para acolher todos os alunos. Mantoan (2003) afirma que a verdadeira inclusão não se limita à simples presença física de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas implica uma mudança de mentalidade e de práticas pedagógicas. Contudo, o que se observa, muitas vezes, é uma integração superficial, com alunos sendo matriculados, mas continuando invisíveis nos processos de ensino e aprendizagem, sujeitos a currículos inflexíveis e a avaliações padronizadas que ignoram suas especificidades.

O discurso inclusivo, embora sedutor, esbarra na cultura escolar enraizada em classificações e hierarquizações. Segundo Mantoan (2003), a escola tradicional continua operando a partir de um modelo normativo e homogeneizador, que valoriza apenas determinados tipos de desempenho e que considera o fracasso escolar uma responsabilidade exclusiva dos alunos. Essa lógica excludente alimenta práticas que culpabilizam os sujeitos pela sua não adaptação ao sistema, desconsiderando o papel da escola na produção e manutenção das desigualdades educacionais.

Além disso, a falta de formação adequada dos professores contribui para que o discurso da inclusão não se materialize na prática. Mantoan (2003) destaca que a

formação docente, ainda pautada em uma concepção tecnicista e fragmentada, não prepara os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. Predomina uma lógica de ensino centrada no conteúdo e na padronização, deixando de lado a necessária construção de ambientes de aprendizagem flexíveis, participativos e acolhedores. Por isso Mantoan (2003, p. 24) explicita ser necessário que “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.”

Por fim, Mantoan (2003) enfatiza que a efetivação da inclusão escolar demanda um reposicionamento ético e político da escola. Não basta reproduzir discursos politicamente corretos; é preciso reconhecer as contradições existentes e assumir a responsabilidade de transformá-las. A inclusão verdadeira só acontecerá quando a escola superar a distância entre a teoria e a prática, compreendendo a diversidade como princípio estruturante do processo educativo e não como um obstáculo a ser superado.

2.3 PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NO COTIDIANO DA INCLUSÃO: FUNÇÕES, LIMITES E DESAFIOS

A consolidação da educação inclusiva no Brasil demandou a criação de novos dispositivos institucionais capazes de garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Entre esses dispositivos destaca-se o profissional de apoio escolar, cuja inserção nas redes de ensino é um desdobramento direto das políticas nacionais de inclusão. A primeira menção formal à necessidade desse profissional surge com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que o denomina de cuidador ou monitor, destinado a oferecer suporte nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), em seu artigo 3º, inciso XIII, institui de forma definitiva a figura do "profissional de apoio escolar", reforçando seu papel como agente de suporte individualizado e garantindo sua presença obrigatória quando as condições do aluno assim exigirem.

A legislação, entretanto, ao mesmo tempo que reconhece a importância desse profissional, deixa lacunas significativas quanto ao perfil de formação, atribuições detalhadas e formas de contratação. Segundo Ziliotto e Burchert (2020), a indefinição

legislativa tem levado, em muitos municípios, à adoção de soluções precarizadas, com a utilização de estagiários ou profissionais sem formação específica para assumir funções de apoio. A pesquisa realizada por essas autoras no Rio Grande do Sul evidencia que a maior parte dos profissionais de apoio é composta por estudantes de graduação ou pessoas com formações alheias ao campo da educação, contratadas de maneira emergencial e muitas vezes sem qualquer preparação prévia para lidar com as especificidades da educação especial.

Outro aspecto crítico diz respeito ao desvio de função, observado com frequência nas escolas públicas e particulares. Lopes e Mendes (2023) apontam que, diante da ausência de uma regulamentação clara, o profissional de apoio tem sido encarregado de tarefas que extrapolam suas atribuições legais, como a realização de atividades pedagógicas, elaboração de materiais didáticos e acompanhamento de avaliações escolares. Essa sobreposição de funções ocorre, muitas vezes, em um contexto de judicialização e de pressão familiar, o que leva as redes de ensino a responderem de forma imediatista, mas desarticulada, ao aumento das demandas inclusivas.

No cotidiano escolar, a atuação do profissional de apoio é marcada por desafios institucionais e relacionais. Além da precariedade na contratação, que muitas vezes se dá por meio de empresas terceirizadas, o acompanhamento e a supervisão desses profissionais são insuficientes ou inexistentes. Conforme observado por Lopes e Mendes (2023), em municípios onde o setor de educação especial assume maior protagonismo na formação inicial e no acompanhamento dos profissionais de apoio, observa-se maior clareza na execução das funções e menor índice de rotatividade desses trabalhadores. A ausência de acompanhamento pedagógico pode gerar uma relação de dependência excessiva entre o aluno e o profissional de apoio, prejudicando a interação com os colegas e o desenvolvimento da autonomia.

Do ponto de vista legal, é importante ressaltar que a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 e a Nota Técnica SEESP n.º 19/2010 reforçam o caráter não pedagógico da atuação do profissional de apoio, deixando claro que sua função é de suporte às necessidades básicas do aluno e não de substituição da ação docente. No entanto, como apontam Passos e Lamonier (2021), na prática, essa distinção nem sempre é respeitada, sobretudo pela carência de profissionais especializados nas escolas e pela pressão por respostas rápidas à complexidade da inclusão.

A construção de um modelo de inclusão escolar efetivo passa, necessariamente, pela valorização e regulamentação do cargo de profissional de apoio escolar. A definição de um perfil mínimo de formação, a oferta de formação continuada e a implementação de políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho são medidas urgentes para superar o quadro de precarização identificado nas redes de ensino. Como afirmam Ziliotto e Burchert (2020), a presença desse profissional, quando articulada com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a atuação docente, pode contribuir para uma efetiva inclusão, desde que suas funções sejam claramente delimitadas e que haja investimento institucional na construção de uma rede de apoio sólida e colaborativa.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com a utilização do método do estudo de caso. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, sendo especialmente útil em situações em que há pouca compreensão prévia do fenômeno investigado, o que se adequa à intenção de compreender as práticas e barreiras à inclusão escolar vivenciadas por um aluno com múltiplas deficiências.

O método de estudo de caso foi escolhido por permitir uma análise aprofundada de um fenômeno específico em seu contexto real, com atenção aos múltiplos fatores que influenciam a situação. Conforme Gil (2002, p. 54), o estudo de caso "Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]", sendo especialmente indicado para fenômenos educacionais complexos, como os processos de inclusão escolar.

Os procedimentos metodológicos envolverão, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e legislações pertinentes à temática da inclusão escolar. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos[...]", possibilitando uma reflexão teórica sólida sobre o tema.

Será também realizada uma pesquisa documental, com a análise de registros escolares do aluno, tais como planos de aula, provas adaptadas, fichas de acompanhamento pedagógico e quaisquer outros documentos que possam evidenciar as ações (ou a ausência delas) voltadas para a inclusão. Gil (2002, p. 45) define a

pesquisa documental como aquela que "[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa".

O diário de campo constituirá um instrumento central para o registro das experiências vividas pela pesquisadora ao longo de seu acompanhamento junto ao aluno. Por ser funcionária da instituição e atuar como monitora de educação infantil e ensino fundamental, a pesquisadora assumirá uma posição de participante ativa no cotidiano escolar do aluno. Essa característica confere à pesquisa um delineamento de pesquisa participante, uma vez que, segundo Gil (2002), essa modalidade ocorre quando o pesquisador se integra ao grupo investigado, participando de suas atividades e interagindo com os sujeitos da pesquisa. A estagiária-pesquisadora estará, portanto, envolvida diretamente nas atividades escolares, realizando adaptações pedagógicas e acompanhando as interações diárias do aluno com seus professores e colegas.

O diário de campo será composto por anotações sistemáticas, reflexivas e descritivas, abrangendo situações de interação do aluno com professores, colegas e com a própria pesquisadora, bem como aspectos relacionados às adaptações curriculares, barreiras institucionais e práticas pedagógicas observadas e vivenciadas.

Os dados produzidos serão organizados e analisados por meio da análise de conteúdo, segundo a proposta metodológica de Bardin (2016). A análise de conteúdo será desenvolvida em três fases: pró-análises, que envolverá a organização e leitura flutuante do material; exploração do material, onde se realizará a codificação e categorização temática; e, por fim, o tratamento dos resultados e interpretação, que buscará compreender o significado das informações à luz do referencial teórico e das legislações vigentes.

Podem existir desafios metodológicos, pois a pesquisadora, enquanto monitora, está inserida ativamente no contexto investigado, interagindo diariamente com o aluno e a equipe escolar. Essa posição favorece a compreensão aprofundada do processo de inclusão, mas exige um constante esforço de distanciamento crítico. Essa inserção prática e vivencial, característica da pesquisa participante, oferece uma posição privilegiada para a produção de dados, pois possibilita o acompanhamento próximo e detalhado do processo de inclusão escolar. No entanto, essa mesma proximidade impõe um desafio metodológico fundamental: a necessidade de adotar uma postura analítica, ética e crítica ao longo de todo o percurso investigativo. A

autora da pesquisa deve reconhecer sua dupla condição de agente e pesquisadora, buscando constantemente o distanciamento reflexivo para não se limitar a relatos descritivos ou subjetivos. Para isso, torna-se imprescindível o uso de instrumentos de registro sistemático, como o diário de campo e a análise documental, bem como a adoção de critérios éticos rigorosos que garantam o anonimato e a integridade das informações coletadas, respeitando os direitos dos sujeitos envolvidos e evitando vieses decorrentes de sua atuação direta no campo de estudo.

Em termos éticos, o trabalho garantirá o anonimato do aluno, da escola e de todos os envolvidos, seguindo os preceitos estabelecidos pela Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas nas áreas de ciências humanas e sociais. Os nomes reais serão substituídos por pseudônimos e todas as informações que possam identificar os participantes serão omitidas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O aluno investigado apresenta um quadro de múltiplas necessidades educacionais decorrentes do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e Deficiência Intelectual (DI). Essas condições exigem um planejamento pedagógico diferenciado, com destaque em estratégias visuais, atividades funcionais e apoio individualizado que favoreçam a compreensão e a permanência nas atividades escolares.

A escola dispõe de um Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI) e do acompanhamento de uma monitora de apoio, além de algumas adaptações nas atividades. Contudo, observou-se que a execução dessas ações ocorre de forma fragmentada, sem uma articulação efetiva entre professores, equipe pedagógica e família. Esse distanciamento compromete a continuidade das intervenções e evidencia que o planejamento não se traduz em ações pedagógicas integradas.

Esse contexto reflete o que Mantoan (2003) denomina de inclusão formal — quando a matrícula e a presença física do aluno estão asseguradas, mas as condições pedagógicas e relacionais para sua aprendizagem significativa permanecem frágeis. Conforme Sasaki (2006) e Carvalho (2019), a inclusão real considera acessibilidade pedagógica, envolvimento coletivo e práticas que garantam participação ativa e desenvolvimento global. No caso estudado, o aluno está inserido no espaço escolar,

porém sua participação nas interações e aprendizagens ainda se mostra limitada, caracterizando uma inclusão parcial.

A monitora exerce papel central na rotina do aluno, atuando como principal mediadora entre ele e o ambiente escolar. Durante as observações, constatou-se que suas intervenções se concentram predominantemente no controle comportamental e na execução das tarefas, assumindo, por vezes, uma função compensatória — fazendo pelo aluno em vez de possibilitar que ele realize com apoio. Essa dinâmica demonstra uma compreensão reduzida sobre a função mediadora do apoio escolar, que deveria promover autonomia, participação e aprendizagem ativa.

Sobre a perspectiva vygotskyana, o processo de aprendizagem se desenvolve por meio das interações sociais e das mediações estabelecidas na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998). Quando a monitora atua de modo isolado e desvinculado do professor, a mediação deixa de potencializar o desenvolvimento cognitivo e social do estudante. A ausência de diálogo entre esses profissionais divide a atuação e limita a construção de estratégias que estimulem o aluno a avançar a partir de suas potencialidades.

De acordo com Ziliotto e Burchert (2017), o profissional de apoio deve atuar como facilitador da inclusão, promovendo interações e autonomia, e não como substituto do aluno nas tarefas. No estudo do caso, observou-se que a mediação ainda necessita de articulação pedagógica e planejamento conjunto, o que limita seu alcance formativo e o protagonismo do estudante. A excessiva dependência do apoio reforça padrões de heteronomia e não contribui para o desenvolvimento da independência funcional.

No campo pedagógico, verificou-se que os professores enfrentam dificuldades na elaboração de atividades adaptadas. As práticas observadas mantêm forte alinhamento com o ensino tradicional e igualado, priorizando o cumprimento dos conteúdos previstos para a turma, em perda da flexibilização necessária à aprendizagem de todos. Essa postura evidencia uma concepção ainda centrada na ideia de que adaptação curricular significa “reduzir tarefas”, e não reorganizar metodologias e objetivos de acordo com o perfil do aluno.

Conforme Mantoan (2003) e Carvalho (2019), a inclusão requer ruptura com modelos pedagógicos uniformes, demandando metodologias diversificadas e formação docente continuada. A ausência de estratégias visuais, atividades lúdicas e recursos funcionais restringe o engajamento do aluno e compromete sua progressão.

Além disso, nota-se que a formação dos docentes sobre Educação Especial é pontual e desvinculada da prática cotidiana, o que dificulta a consolidação de práticas inclusivas e o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

As barreiras institucionais também se fazem presentes. Embora exista o PAEI, não há um acompanhamento sistemático de sua execução, nem uma política interna de monitoramento e avaliação. A comunicação entre professores, monitora, coordenação e família é rara, o que enfraquece o trabalho colaborativo e o acompanhamento integral do aluno. Na prática, o PAEI funciona como um documento formal e não como um instrumento vivo de planejamento.

De acordo com Sasaki (2006), a inclusão requer acessibilidade não apenas física, mas também pedagógica e institucional, o que implica políticas permanentes, cultura colaborativa e comprometimento entre todos os agentes da escola. A falta de articulação entre os setores pedagógicos e o núcleo de apoio educacional evidencia que a inclusão ainda depende da boa vontade individual, e não de processos estruturados e institucionalizados.

Um ponto central observado é que o papel do professor — que deveria ser o articulador pedagógico da inclusão — se encontra enfraquecido. O docente aparece mais como transmissor de conteúdo do que como planejador de experiências de aprendizagem acessíveis. Em diversas situações, o professor delegou quase integralmente à monitora a responsabilidade pelo aluno, revelando uma percepção equivocada de que a inclusão é tarefa exclusiva do profissional de apoio. Essa postura reduz sua função pedagógica e dificulta a construção de práticas inclusivas sustentáveis.

Os resultados indicam que a inclusão escolar do aluno analisado encontra-se em estágio inicial. Sua presença na escola está garantida, mas sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem ainda é limitada. A monitora representa um apoio importante, mas sua mediação, em muitos momentos, substitui o aluno em vez de promover autonomia. O PAEI, embora existente, não orienta de modo consistente as práticas pedagógicas.

Esses elementos configuram o que Mantoan (2003) denomina de inclusão parcial, sustentada mais por intenções do que por ações consolidadas. A efetivação da inclusão exige uma mudança cultural na instituição, formação docente contínua e políticas de acompanhamento que assegurem práticas pedagógicas verdadeiramente

inclusivas. Assim, reafirma-se que a inclusão vai muito além da matrícula: ela implica o compromisso ético, pedagógico e coletivo de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os achados desta pesquisa reforçam que a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, autismo e TDAH ainda enfrenta desafios significativos, mesmo em instituições que adotam o discurso inclusivo. Observou-se que a implementação do Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI) encontra-se em estágio inicial, com pouca articulação entre professores, equipe pedagógica e família. A atuação da monitora, embora comprometida e sensível às necessidades do aluno, revela a precarização do processo de mediação, já que a responsabilidade pela inclusão recai sobre uma profissional sem formação específica e sem suporte técnico adequado.

Esses resultados confirmam as análises de Mantoan (2003) e de Lopes e Mendes (2020), ao apontarem que a inclusão não se concretiza apenas por meio da matrícula, mas pela transformação das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais. Do mesmo modo, os achados dialogam com Ziliotto e Burchert (2021), que destacam a importância da mediação pedagógica planejada e colaborativa, ancorada na formação docente e no trabalho coletivo. A distância entre o discurso e a prática inclusiva permanece como evidência de um modelo escolar que, embora se declare inclusivo, ainda opera sob lógicas seletivas e normalizadoras.

Como limitação, reconhece-se que este estudo se baseia em um único caso, o que não permite generalizações sobre a totalidade das experiências de inclusão em escolas particulares. No entanto, a análise em profundidade desse caso específico possibilitou compreender mecanismos sutis de exclusão, além de evidenciar o papel decisivo da formação docente e da gestão escolar no processo inclusivo.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do campo empírico, incluindo diferentes escolas e níveis de ensino, bem como a investigação sobre o impacto de programas de formação continuada para professores e monitores. Tais estudos poderão contribuir para a construção de políticas e práticas mais efetivas de inclusão, articulando teoria, legislação e cotidiano escolar.

Promover a inclusão escolar demanda muito mais do que a existência de dispositivos legais que assegurem direitos. Exige o compromisso real das instituições

em desenvolver políticas inclusivas consistentes, articuladas e monitoradas de forma contínua. Também pressupõe investimento permanente em formação docente, para que os profissionais estejam preparados para reconhecer as singularidades dos estudantes, adotar práticas pedagógicas responsivas e construir ambientes educativos acolhedores e acessíveis. Somente com esse conjunto integrado de ações é possível impedir que qualquer aluno permaneça invisível, garantindo que todos tenham suas potencialidades valorizadas e suas necessidades educacionais atendidas com responsabilidade, equidade e respeito.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 nov. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LOPES, Maura Corcini; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Políticas de inclusão escolar: entre a regulação e a emancipação**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A educação inclusiva no Brasil: construindo sentidos**. São Paulo: Summus, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997/1998.

ZILIOOTTO, Daniele; BURCHERT, Maria Inês. **Mediação pedagógica e inclusão escolar: práticas, desafios e reflexões**. Curitiba: Appris, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

ZILIOOTTO, Denise; BURCHERT, Mônica. **O papel do profissional de apoio na mediação da aprendizagem**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 259–274, 2017.

